<<

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E OS PCN'S

Leonor Werneck dos Santos (UFRJ)

INTRODUÇÃO

Uma das discussões mais freqüentes atualmente na área de educação engloba os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e seu reflexo no ensino. No que se refere \`a língua portuguesa, os PCN vêm apresentar propostas de trabalho que valorizam a participação crítica do aluno diante da sua língua e que mostram as variedades e pluralidade de uso inerentes a qualquer idioma.

Entretanto, apesar de algumas idéias que aparecem nos PCN não serem novas – pelo contrário, são objetos de debate há décadas, como é o caso, por exemplo, dos pressupostos da Lingüística Textual –, a reação dos profissionais de educação diante desse material não tem sido das melhores. As críticas, por vezes fundamentadas, abarcam desde o caráter dos parâmetros, considerados por alguns como impositivo e fora da realidade brasileira, até as teorias lingüísticas e pedagógicas que norteiam o texto. Nem sempre, porém, os críticos se voltam para o texto dos PCN com o olhar de quem conhece a realidade da sala de aula e as necessidades dos alunos. É nesse aspecto que os PCN mais podem colaborar na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Neste artigo, serão analisadas algumas propostas dos PCN de ensino fundamental para terceiro e quarto ciclos. Discussões político-pedagógicas à parte, não se pode negar que os Parâmetros têm seu valor e vêm servindo, ao menos, para levantar o debate a respeito do ensino de língua portuguesa.

OS OBJETIVOS DE UM ENSINO MAIS PRODUTIVO

Se começarmos a analisar os PCN de língua portuguesa para o ensino fundamental, veremos que eles se dividem em duas partes: *apresentação da área de língua portuguesa*, em que se discutem questões sobre a natureza da linguagem, o ensino dessa disciplina (objetivos e conteúdo) e a relação texto oral-escrito / gramática; e *Língua portuguesa no terceiro e no quarto ciclos*, em que aparecem os objetivos e conteúdos específicos dessa fase, divididos em prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise lingüística.

Também nesses PCN, na primeira parte, propõe-se a interdisciplinaridade, para que o aluno considere a língua em uma perspectiva mais ampla, e a relação da disciplina aos temas transversais que norteiam os PCN (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo); e, na segunda parte, constam informações sobre projetos, uso de tecnologia em sala de aula e critérios de avaliação. Esses aspectos, entretanto, não comentaremos neste artigo, por considerarmos que eles se referem mais a questões gerais dos PCN que \`a área específica de língua portuguesa.

Na primeira parte, a língua portuguesa é apresentada como uma área em mudança, no que se refere ao ensino, pois tem se passado do excesso de regras e tradicionalismo típicos das escolas para um questionamento de regras e comportamentos lingüísticos. No que se costuma chamar de “ensino descontextualizado de metalinguagem” (p. 18), o texto é usado (quando o é) como pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua, descontextualizados e fora da realidade do aluno, mostrando uma “teoria gramatical inconsistente” (id.).

Já a perspectiva mais crítica de ensino de língua apresenta a leitura e a produção de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas um somatório de possibilidades condicionadas pelo uso e pela situação discursiva. Assim, o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola.

O mote dessa perspectiva de ensino de língua mais produtivo aparece no próprio texto dos PCN: "Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva" (p. 23). É, portanto, na percepção das situações discursivas que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

Para que a idéia defendida nos PCN possa ser aplicada, é necessário que o foco do ensino saia das regras pré-estabelecidas para se basear na análise de textos, visando `a compreensão e produção. A novidade dos PCN é a inclusão de textos orais no ensino de língua. Dizemos novidade, porque não é comum os livros didáticos e os professores enfatizarem a oralidade na sala de aula. Marcuschi (1997) já alertava para isso, ao analisar diversos manuais didáticos e não encontrar em nenhum qualquer referência a textos orais. Segundo os PCN, é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como se estrutura sua língua.

Outro aspecto importante nos PCN é a importância do trabalho com textos produzidos pelos próprios alunos. As chamadas "redações", geralmente textos sem objetivos e produzidos meramente como avaliação, passariam a ser material de apoio para os professores, uma vez que poderiam ser analisadas e usadas em sala para mostrar aos alunos que eles são produtores de textos e que a gramática não é algo tão abstrato. Sugere-se, então, a refacção dos textos dos alunos como exercício de análise lingüística e prática textual. Assim, pode-se fazer uma reflexão sobre língua e linguagem e, comparando textos orais e escritos, dos mais diversos gêneros, o aluno vai percebendo as variações lingüísticas.

Com relação `a segunda parte, dos PCN de ensino fundamental para terceiro e quarto ciclos, o que mais chama a atenção é a maneira como são apresentadas as diferentes práticas de trabalho com a linguagem, cujo objetivo é desenvolver no aluno

> o domínio da expressão oral e escritas em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (p. 49).

Dessa forma, a prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos , a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise lingüística formariam um tripé em cima do qual sustenta-se o ensino de língua portuguesa, funcionando como um bloco na formação dos alunos. Os conteúdos partem, portanto, de textos, sempre, conforme já foi dito, valorizando e destacando diferenças e semelhanças, fazendo com o aluno discuta o que vê ⁄ lê para conseguir se sentir usuário da língua e participante do processo de aprendizagem. Em resumo, tem-se o princípio USO→ REFLEXÃO→ USO (p. 65).

Quanto `a prática de análise lingüística, ressalta-se, no texto dos PCN, que ela não é um novo nome para o ensino de gramática, mas uma maneira de perceber fenômenos lingüísticos e relacioná-los aos textos:

> Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se `as regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e `as especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros (p. 78-79).

NOVAS IDÉIAS, VELHOS PROBLEMAS?

Uma das críticas que são feitas aos PCN refere-se `a necessidade de professores atualizados para que as propostas sejam aplicadas em sala de aula. Nos cursos de Letras, nem sempre se discute o que é sugerido nos Parâmetros e, por vezes, as Licenciaturas abordam mais questões pedagógicas que lingüísticas. Assim, o formando em Letras por vezes não consegue relacionar os conhecimentos teóricos referentes `a Lingüística e `a Língua Portuguesa ao que deve ser ensinado em sala de aula, e o resultado já se conhece: repetem-se velhas e desgastadas fórmulas.

Quando os professores são profissionais formados há mais tempo, ou provenientes de faculdades de qualidade questionável, percebe-se que mesmo os conhecimentos teóricos estão defasados. Muitos professores sequer tiveram aula de lingüística na faculdade e outros nunca ouviram falar em conceitos como coesão, coerência, textualidade, inferência, operadores argumentativos – somente para citar alguns termos presentes nos PCN. Não se pode, portanto, esperar que esse profissional consiga aplicar tudo que está nos Parâmetros, embora alguns façam verdadeiros milagres, a despeito de sua formação precária.

Uma das soluções para ao menos diminuir a defasagem dos professores seria o investimento, por parte dos governos municipal, estadual e federal, em cursos de atualização, o que não vem acontecendo com a freqüência e a organização necessárias. E assim o professor, que às vezes sequer conhece os PCN (porque sua escola não os recebeu ou alguém os escondeu...), continua lecionando dando ênfase a regras descontextualizadas e sem trabalhar efetivamente com textos.

Outra crítica muito comum aos PCN apóia-se em justificativas sempre presentes para a falta de mudanças no ensino: excesso de trabalho do professor, turmas cheias, alunos desinteressados, salários baixos. Esses motivos, segundo alguns, seriam responsáveis pela não aplicação das idéias dos PCN, que estariam "fora da realidade brasileira". Entretanto, mesmo em algumas escolas nas quais as turmas são menores, a clientela tem condições financeiras e o salário é compatível, o ensino é tradicional. O problema parece, portanto, não estar apenas nas condições de trabalho.

Essas duas críticas, como se percebe, não se referem especificamente aos PCN, mas a aspectos externos que prejudicam – é fato – o ensino e, conseqüentemente, atrapalham as mudanças que seriam necessárias. Ainda que não se consiga colocar em prática tudo o que sugerem os PCN, muitas sugestões são possíveis e necessárias, pois o ensino de língua portuguesa vem se pautando numa sucessão de equívocos que não podem mais continuar. Dionísio e Bezerra (2002) apresentam uma série de temas presentes em livros didáticos e ensinados pelos professores que carecem de fundamentação teórica coerente e sistemática. Da pontuação `a leitura e produção de textos, passando pela morfossintaxe, os artigos organizados pelas autoras mostram quantos problemas advêm da falta de organização de conteúdos (cf. Perini, 2000) e da metodologia inadequada. Os PCN sozinhos não conseguem resolver isso, mas indicam alguns caminhos.

De tudo o que se fala sobre os PCN, porém, duas críticas parecem ser inquestionáveis: a linguagem e a estrutura do texto em si; e os conceitos por vezes mesclados de linhas teóricas diferentes. Quanto a esse último aspecto, percebe-se o predomínio de teorias ligadas ao texto (Análise do Discurso e Lingüística Textual, por exemplo) e à sociolingüística. O problema é que muitos profissionais de educação desconhecem os pressupostos teóricos que norteiam essas linhas e podem tirar conclusões precipitadas do que aparece nos PCN. Por exemplo, é freqüente, entre professores de língua portuguesa desatualizados, a idéia de que valorizar a variação lingüística significa aceitar tudo que o aluno produz, considerar tudo certo e deixar o aluno no mesmo ponto em que estava antes de entrar na escola. Outro exemplo, bastante comum, podemos encontrar no trabalho do texto, em exercícios de interpretação, aceitando qualquer coisa que o aluno escreva porque é necessário "aceitar qualquer leitura". Por mais que pareçam absurdas, essas interpretações existem e dificultam a discussão sobre as idéias dos PCN.

Quanto à linguagem e à estrutura dos PCN, é fato que elas atrapalham a leitura e compreensão dos temas abordados. A linguagem nem sempre é clara e questões simples parecem enigmas para não-iniciados (cf.

“Conceitos e procedimentos subjacentes `as práticas de linguagem”, mais especificamente `as práticas de análise lingüística, p. 59-63). E a estrutura nem sempre é uniforme; somente para ilustrar, podemos citar dois exemplos: os objetivos das práticas de análise lingüística são muito simples e em número reduzido, se comparados aos das duas outras práticas; e não há destaque para a pontuação, que aparece em apenas um tópico, bastante superficial (p. 63).

Problemas à parte, é possível imaginar um ensino de língua portuguesa diferente do tradicional e que aplique as idéias propostas nos PCN. Em Travaglia (1996, 2003), discute-se o ensino de língua e apresenta-se a importância de o professor desenvolver a competência comunicativa dos alunos, em vez de meramente mostrar-lhes regras gramaticais. Para Travaglia, a língua, mais que teoria, é um “conjunto de conhecimentos lingüísticos que o usuário tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa” (2003:17) e só assim se pode conceber o ensino dessa disciplina.

ALGUMAS SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Alguns dos exemplos a seguir já foram publicados em teses ou livros que discutem, há décadas, o ensino de língua portuguesa. Optamos por ilustrar as idéias dos PCN com algumas propostas de exercícios que lhes são anteriores para mostrar como há sugestões dos Parâmetros que não são novas. Observe-se que, apesar de simples, os exercícios não abordam metalinguagem e seus objetivos pautam-se na percepção do funcionamento da língua.

O primeiro bloco de exercícios (Souza, 1984) apresenta três atividades nas quais o aluno precisará perceber os elos coesivos do texto, a necessidade de repetir / omitir elementos, o uso da pontuação e a possível mudança / manutenção de sentido. Com isso, trabalha-se a leitura e a produção de textos (ainda que pequenos) e mostra-se ao aluno que alterações podem e devem ser feitas quando se está elaborando um enunciado, de acordo com os efeitos de sentido que se pretende. No exercício (2) também é possível mostrar as alterações que fazemos dependendo do contexto, pois podemos pensar em enunciados típicos da oralidade, como “Não, ele não pode fazer o trabalho, não”.

1) Reduza o grupo de orações abaixo num só período:

a - Juca é jovem. Juca está fazendo Pós-graduação. Juca leciona na Faculdade Paz e Amor. Juca estudou na Alemanha. Juca é professor.

b - O menino é esperto. O menino estava nervoso. O menino viu o assassinato. O menino foi à polícia. O menino relatou o que viu.

2) Introduza a partícula negativa na frase ELE PODE FAZER O TRABALHO, em todas as posições que importem diferença de sentido:

3) Elimine a repetição dos "quês" encontrada nos períodos abaixo:

a - A testemunha afirma que não percebeu que a vítima que estava caída no chão estava morta.

b - São estes os estudos que fiz depois que terminei o curso.

No segundo bloco de exercícios (BASTOS & MATTOS, 1986), enfatiza-se a morfossintaxe, mais especificamente regência e concordância. O objetivo é fazer com que os alunos identifiquem as relações sintáticas entre os termos e as implicações semânticas decorrentes dessas relações. Por exemplo, no primeiro exercício, ao usar apenas o verbo *relacionar* na resposta, o aluno deverá perceber que precisará alterar a frase (d) para

“Relacionemos completamente / todos os funcionários deste setor” , mantendo a flexão verbal e transformando o adjetivo em advérbio ou substituindo-o por um pronome.

1) Reescreva os períodos abaixo, usando corretamente o verbo relacionar, de tal forma que este seja o único verbo da nova oração:

a- Fizeram a relação entre um tópico e outro.

b- Fiz a lista dos contribuintes marcando a respectiva situação de cada um.

c- Esta questão tem semelhança com a outra.

d- Façamos uma lista completa dos funcionários deste setor.

e- Isto tem a ver com o seu trabalho?

2) Complete com a preposição adequada e escreva, na frente, a circunstância de ação do verbo:

Eu venho de navio. meio

Eu venho janeiro.

Eu venho medo.

Eu venho a Semana Santa.

Eu venho meu irmãozinho.

Eu venho receber o dinheiro.

Eu venho São Paulo.

Eu venho amor a você.

3) Indique a que termo se refere cada forma adjetiva:

Na verdade, se temos alguns resultados **positivos**, sua causa **principal** deve ser o **mau** funcionamento **provisório** dos mecanismos **recessivos acionados** pelo governo para conter as importações nos níveis **desejados**. (*Folha de São Paulo*, 20 / 03 / 84)

Da mesma forma, no nosso exercício[1] a seguir (apud Travaglia, 2003:224-5), a idéia é fazer com que o aluno perceba as relações de concordância nominal e verbal e as alterações necessárias ao substituir *clorofila* por *clorofila e inhame.*

De uns tempos para cá, no entanto, os naturebas começaram a divulgar que a clorofila é capaz de operar verdadeiro milagre também nos corpinhos que não têm caule, folha e frutos. Ela limparia a corrente sangüínea, fortaleceria o sistema imunológico, revitalizaria o cérebro, diminuiria a depressão, retardaria o envelhecimento, evitaria a ressaca e – pasme – até ajudaria no tratamento de doenças como o câncer e a AIDS. *(Veja,* 10 ⁄ 04 ⁄ 2002, p. 73).

No texto acima, substitua “clorofila” por “clorofila e inhame” e reescreva o texto fazendo as adaptações necessárias em outros elementos do texto.

CONCLUSÕES

Tivemos a intenção de levantar, neste artigo, algumas questões a respeito dos PCN de língua portuguesa para mostrar que muitas críticas a esse material são precipitadas e que as idéias apresentadas nos Parâmetros não são tão novas. Autores como Fávero & Koch (1983), Luft (1997), Geraldi (1997), Perini (1985, 2000), apenas para citar alguns, já sugerem uma abordagem mais produtiva no ensino de língua portuguesa há muito tempo e certamente influenciaram a elaboração dos PCN. Pesquisas por todo o Brasil mostram como se pode melhorar a concepção dos alunos a respeito da própria língua e diminuir o preconceito lingüístico, com atividades simples, que privilegiam o uso, a reflexão, no lugar de apenas dividir e classificar termos, orações etc.

É necessário ainda, entretanto, discutir os PCN e divulgar seu conteúdo, motivando os professores a debater as propostas e a sugerir atividades. Afinal, por mais que se questione sua origem e utilidade, os PCN têm como principal objetivo fazer com que o ensino fundamental forme cidadãos, e essa é a finalidade primeira de todo processo educativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, Lúcia K. & MATTOS, Ma. Augusta. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

DIONÍSIO, Ângela & BEZERRA, Ma. Auxiliadora (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FÁVERO, Leonor L. & KOCH, Ingedore G. V. *Lingüística textual:* introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

GERALDI, João W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

NEVES, Iara C. B. et al. (org.). *Ler e escrever:* compromisso de todas as áreas. 4ª ed. Porto Alegre: EDUFRGS, 2000.

KOCH, Ingedore G. V. *Argumentação e linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.

LUFT, Celso P. *Língua e liberdade - o gigolô das palavras*. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º. e 2º. Graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1997, 30: 39-79

———. A gramática e o ensino de língua no contexto da investigação lingüística. In: BASTOS, Neusa (org.). *Discutindo a prática docente*. São Paulo: IP-PUC, 2000, p. 83-94.

MATTOS E SILVA, Rosa V. *Contradições no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1995.

PARÂMETROS curriculares nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

———. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

SOUZA, Luiz M. de. *Por uma gramática pedagógica.* Rio de Janeiro: UFRJ. Tese de Doutorado em Lingüística, 1984.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

———. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

---

[1] Atividade feita em conjunto com a Professora Elenice Costa de Souza, do Colégio de Aplicação da UFRRJ.